

Ruppert, Johann Peter

## Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Psychologie)

*Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 105-118. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 6)*



Quellenangabe/ Citation:

Ruppert, Johann Peter: Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Psychologie) - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 105-118 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234554 - DOI: 10.25656/01:23455

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234554>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23455>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

6. Beiheft

Psychologie und Soziologie in ihrer  
Bedeutung für das  
erziehungswissenschaftliche Studium

Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag  
vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin

Herausgegeben  
vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages  
und vom Vorstand des  
Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen



Verlag Julius Beltz Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik - Verlag Julius Beltz, Weinheim

*Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers:* Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

*Anschrift der Schriftleitung:* Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72b

*Anschriften der anderen Herausgeber:* Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 44; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. D. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 8104 Grainau, Alpspitzstraße 8 c.

*Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:* Prof. Dr. Hans Aebli, 1 Berlin 41, Lepsiusstraße 114; Päd. Assistent Dieter Brodtmann, 341 Northheim, Friedrichstraße 16; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Ulrich Freyhoff, 46 Dortmund-Aplerbeck, Trapphofstraße 94; Prof. Dr. Anton J. Gail, 4048 Grevenbroich, Meisenweg 7; Dr. Erich Geißler, 674 Landau, Triftweg 34; Prof. Dr. Otto Walter Haseloff, 1 Berlin 37, Veronikasteig 2; Prof. Dr. Wilhelm Hansen, 2848 Vechta, Kringelkamp 18; Prof. Dr. Marian Heitger, 8 München-Obermenzing, Schurichstraße 24; Dipl.-Soziologe Horst Holzer, 8 München 13, Konradstraße 6 (Soziol. Seminar der Universität); Prof. Dr. Walter Jaide, 3 Hannover, Stammestraße 74b; Prof. Dr. Gerhard Joppich, 34 Göttingen-Geismar, Dingelstädter Weg 5; Dr. Ludwig Kerstiens, 7987 Weingarten, Bauernjörgstraße 53; Prof. Dr. Wolfgang Kramp, 1 Berlin 31, Jenaer Straße 12; Prof. Dr. Waltraut Küppers, 6 Frankfurt/M., Guiollettstraße 53; Prof. Dr. Eugen Lemberg, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Bernhard Linke, 2848 Vechta, Welperstraße 20; Prof. Dr. Heinz Rolf Lückert, 8 München-Pasing, Cervantesstraße 6; Prof. Dr. Werner Mangold, 45 Osnabrück-Nahne, Paradiesweg 12; Päd. Assistentin Ursula Meinecke, 34 Göttingen, Am Sölenborn 9; Dr. Friedrich Minssen, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Dipl.-Psychologe Peter Moltke, 6 Frankfurt/M., Feldbergstraße 42 (Seminar für Päd. Psychologie); Päd. Assistent Dietlef Niklaus, 3352 Einbeck, Am Hubestift 4; Wiss. Assistent Ulrich Oevermann, 6 Frankfurt/M., Schwindstraße 9; Päd. Assistent Jürgen Pohland, 3406 Bovenenden, Mühlenweg 62; Prof. Dr. Wilhelm Richter, 1 Berlin 45, Bassermannweg 10A; Dr. Peter Roeder, 355 Marburg, Friedrich-Ebert-Straße 80; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Prof. Dr. Johann Peter Ruppert, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 69 Heidelberg-Pfaffengrund, Dompfaffenweg 7; Prof. Dr. Erich Christian Schröder, 48 Bielefeld, Bismarckstraße 33; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausenstraße 12; Prof. Dr. Willy Strzelewicz, 3 Hannover-Kleefeld, Kleestraße 18; Dr. Manfred Teschner, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Prof. Dr. Hans Willy Ziegler, 7 Stuttgart-W., Hegelstraße 40.

# Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
HANS STOCK	Eröffnungsansprache . . . . .	13

## X I. Zum Problem der Autorität in der Erziehung

ERNST LICHTENSTEIN	Das Problem der Autorität in der Erziehung . .	21
HEINZ-ROLF LÜCKERT	Die Autorität in der Erziehung. Formen, Fundie- rung, Funktion . . . . .	40
WILLY STRZELEWICZ	Zum Problem der Autorität in der Erziehung. Aspekte der Soziologie . . . . .	53
ERICH CHR. SCHRÖDER	Einige philosophische Überlegungen zum Problem der Autorität in der Erziehung . . . . .	67
Diskussionsbericht	. . . . .	70

## X II. Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie

HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie . . . . .	75
MARIAN HEITGER	Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie . . . . .	85
Diskussionsbericht	. . . . .	99

## X III. Forschungsbeiträge aus Psychologie und Soziologie zu pädagogischen Fragen

### Arbeitsgruppe 1: Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil

JOHANN P. RUPPERT	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Psychologie) . . . . .	105
EUGEN LEMBERG	Zum Erziehungsstil (Beitrag der Soziologie) . .	119
GERHARD JOPPICH	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Pädagogik) . . . . .	128
Diskussionsbericht	. . . . .	139

### Arbeitsgruppe 2: Zum Begabungsproblem

OTTO WALTER HASELOFF	Über Funktion und Theorie der Begabung (Bei- trag der Psychologie) . . . . .	143
ULRICH OEVERMANN	Soziale Schichtung und Begabung (Beitrag der Soziologie) . . . . .	166

ULRICH FREYHOFF	Begabung und Bildsamkeit (Pädagogisches Korreferat) . . . . .	187
Diskussionsbericht	. . . . .	204
<i>Arbeitsgruppe 3: Zur Lehrplanfrage</i>		
ALFONS OTTO SCHORB	Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage . . . . .	209
HANS AEBLI	Der Beitrag der Psychologie zur Gestaltung der Lehrpläne . . . . .	217
FRIEDRICH MINSEN	Zur Lehrplanfrage (Beitrag der Soziologie) . .	227
HORST HOLZER	Soziologische Argumente zur Lehrplangestaltung – 10 Thesen . . . . .	230
Diskussionsbericht	. . . . .	233

#### IV. *Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung*

JOSEF DOLCH	Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte . . . . .	237
WILHELM HANSEN	Die Psychologie in der Lehrerbildung . . . . .	254
WERNER MANGOLD	Soziologie in der Lehrerbildung . . . . .	262
Diskussionsbericht	. . . . .	275

JOHANN PETER RUPPERT

## Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil

(Beitrag der Psychologie)

Meine Ausführungen sollen ein Beitrag zur empirischen Forschung von Erziehungs- und Unterrichtsstilen sein. Aus der Fülle der Einzelforschungen kann nur ein sehr beschränkter Bestand angeführt werden. Es sollen die Forschungen bedacht werden, die man als exemplarisch ansehen kann a) für den Stand der gegenwärtigen Forschungsproblematik, b) für die spezifische Forschungsmethodik in diesem Bereich. Außerdem gebietet die Kürze der Zeit weitläufige, rein theoretische Erörterungen einzuschränken, so wichtig sie auch wären. Vor allem bitte ich um Nachsicht in begrifflicher Hinsicht. Die angebotenen Begriffe haben die Aufgabe mehr abzugrenzen und Richtpunkte für unser Denkbemühen zu sein als definitorische Festlegungen.

Zunächst einige allgemeine Bemerkungen: Man unterscheidet zweckmäßigerweise Lebensstil, Erziehungsstil und Unterrichtsstil bei Forschungen im schulpädagogischen Bereich.

Vom *Lebensstil* kann man sprechen, wenn das gesamte Leben in einem Sozialgebilde, in all seinen Teilbereichen nach angebbaren Spielregeln, die aus der Sinndeutung und den zugeordneten Gestaltungstendenzen folgen, durchformt ist, z. B. Lebensstil einer Familie, einer Schulklasse (musische Klasse, hysterioide Klasse, Leistungsklasse)<sup>1</sup>).

Unter *Erziehungsstil* kann man den Ganzheitscharakter verstehen, der sowohl das Erziehungshandeln als auch ein Erziehungsfeld im ganzen charakterisiert. Auch hier sind Sinndeutungsleistungen und Ordnungen des Handelns maßgeblich am Entstehen einer prägnanten Gestalt beteiligt.

Unter *Unterrichtsstil* kann in eben diesem Sinn das Prägnantwerden einer Feldstruktur des Unterrichtsgeschehens wie einer Struktur des unterrichtlichen Handelns verstanden werden.

Die Stilcategory scheint in der psychologischen und soziologischen Forschung früher heimisch geworden zu sein als in der Pädagogik. Den Gründen für diesen Sachverhalt gehe ich nicht nach, ich darf aber die Vermutung aussprechen, daß sie wohl in Zukunft vermehrt an Bedeutung gewinnen und eine in allen drei Wissenschaften legitime heimische Kategorie werden wird. — In den folgenden Aussagen ist die Stilcategory primär nicht als ein Verstehensprinzip verstanden, das die vielfältigen Faktoren in einen Sinnzusammenhang bringt, sondern als Hinweis auf eine Art Gesetzmäßigkeit, welche empirisch nachweisbare Faktoren eines Handlungsverlaufs und eines Feldgeschehens zusammenbindet. Des weiteren bezieht sich alles das, was gesagt wird in erster Linie auf die Situation „Kleinfeld“ (Familie, Schulklasse, Jugendgruppe) und nicht auf die Analyse von „Großfeldern“ (Epochen, Kulturkreisen usw.)<sup>2</sup>).

### *I Zum Erziehungsstil*

Sachgemäß werden wir sprechen müssen a) vom Stil erzieherischen Handelns, b) vom Stil eines erzieherischen Feldes (ebenso vom Stil unterrichtlichen Handelns und vom Stil eines unterrichtlichen Feldes).

Zu a) Erziehungshandeln hat Stil, wenn es durch eindeutige Sinngebungsleistungen (z. B. das Erziehungsverhältnis Erzieher – Zögling betreffend), durch ein Einstellungsinsgesamt und durch ein diesem zugeordnetes Verhaltensrepertoire bestimmt ist. Bedingung ist also, daß sich Sinngebung, Einstellung und Verhalten nicht widersprechen. So kann z. B. eine Störung dieser Stimmigkeit – um nur einiges anzudeuten – bedingt sein in der Disharmonie einer Persönlichkeitsstruktur, in unkontrollierten Impulsen aus den Triebsschichten oder auch in einer ungünstigen Temperamentsverfassung.

Zu b) Stil des Erziehungshandelns und Gesamtcharakter eines Erziehungsfeldes sind weithin korrespondierende oder besser: sich wechselseitig tragende und herausfordernde Sachverhalte.

Wenn ein Erziehungsfeld (meist ein Gefüge von Erziehungsverhältnissen) Stil hat, haben es die verbundenen Personen leichter, dieses Feld als einen Bereich gemeinsamer Aufgaben zu erleben und zu antizipieren, als wenn es stillos ist; desto mehr werden sich die Verhaltensmodelle angleichen und übereinstimmende Einstellungen bilden können.

Wenn ein Erziehungsfeld Stil hat, kann ein großer Teil des Erziehungsgeschehens diesem Feld anvertraut werden. Stillose Felder überfordern im allgemeinen die Erziehungsperson und sie hat es auch ungleich schwerer, einen prägnanten Handlungsstil zu entwickeln.

Stillose Felder sind im allgemeinen durch einen Überhang an reaktivem Erziehungshandeln charakterisiert. Erziehungsfelder, die Stil haben, durch aufbauendes Erziehungshandeln<sup>3)</sup>. Stil verweist immer auf einen Zustand gewisser Festigkeit, Geformtheit, Stabilität, Verlässlichkeit und Konsequenz der Erziehungsperson wie der Feldstruktur. Stil gibt „Halt“ und „Orientierungshilfe“; aber die Tendenz auf Verfestigung kann zu starren Formen, zu Hyperprägnanz und Karikatur führen.

Oft haben gerade der autoritäre Handlungsstil und das autoritär organisierte Feld den Charakter besonderer Prägnanz und imponieren durch Geschlossenheit und Konsequenz. Nicht jedes Feld, das einen prägnanten Stil hat, ist deswegen ein Erziehungsfeld. Stil ist keine hinreichende, wahrscheinlich aber eine der notwendigen Bedingungen der erzieherischen Effizienz.

Charakteristik der beiden Forschungsansätze im Erziehungsstil:

1. Erforschung des Handlungsstils und seine Wirkungen in das Feldgeschehen.
2. Diagnose von Erziehungsfeldern.

Sie kennen alle den Ansatz KURT LEWINS. Hier werden Handlungsstile und Führungsstile gleichsam vordefiniert; es werden ihnen Verhaltensmerkmale zugeordnet und es wird eine Gesamteinstellung auf die Jugendgruppe erwartet. Der autokratische Führungsstil ließ sich von den beteiligten Leitern verhältnismäßig leicht



darstellen, der demokratische Stil schon etwas schwieriger — hier trat der Fall ein, daß ein Leiter ihn nicht durchzustehen vermochte und dabei entstand das, was LEWIN den „Laisser-faire-Stil“ nannte.

Diese Verhaltensstile waren die unabhängige Variable in diesem klassischen Versuch, und die abhängigen Variablen konnten nun festgestellt und sogar gemessen werden — das Verhalten der Jungen untereinander, das Arbeitsverhalten, das Verhalten zum geschaffenen Werk, das Verhalten bei Abwesenheit des Leiters, das Verhalten zum Leiter usw. Das Experiment ergab, daß ein Führungsstil, wenn er konsequent durchgestanden wird, in alles Teilgeschehen im Felde strukturierend wirkte, und daß er außerdem dem Feld einen allgemeinen Modus gab, den LEWIN „soziales Klima“ nannte. Im einzelnen will ich hier nicht auf die methodologische Problematik dieser Untersuchung eingehen, sondern sie nur erwähnen als eine Möglichkeit, wie man die Wirkung von Erziehungsstilen in ein Feld hinein festzustellen vermag. Neuerdings hat DIETRICH<sup>4)</sup> — ein Schüler von ENGELMAYER und SCHARMANN — über eine interessante Untersuchung, wenigstens vorläufig, berichtet, in der in etwa mit der LEWIN'schen Methode eine Versuchsklasse, in der vorwiegend Gruppenunterricht betrieben und ein ausgesprochen integrativer Führungsstil praktiziert wurde, mit drei Klassentypen verglichen, die in abgeschwächter Weise integrativ geführt wurden und in denen der Gruppenunterricht eine wesentlich geringere Rolle spielte — eigentlich handelte es sich bei den beiden Führungsstilen mehr um einen Schüler-zentrierten-Führungsstil und einen Lehrer-dominanten-Führungsstil. Die Ergebnisse sind interessant; es zeigt sich, daß die Versuchsklasse in vieler Hinsicht einen erheblichen Vorsprung gegenüber den anderen Klassen hat sowohl in der Bildung der Sozialpersönlichkeit des Schülers wie auch in bezug auf Wissen und formales Können, im Niveau des sozialen Verhaltens, in der sozialen Aktivität, der sozialen Sensibilität, der Einordnungsfähigkeit auf der einen Seite und mit Bezug auf das Leistungswissen und die formalen Fähigkeiten auf der anderen Seite. Nun, auch zu diesem bedeutsamen Versuch wäre methodenkritisch einiges zu sagen; (aber ein solcher Versuch lohnt sich — es werden ihm weitere folgen müssen). Diese beiden Beispiele mögen genügen, um die Möglichkeit experimenteller Erforschung von Führungs- und Erziehungsstilen anzudeuten.

Die Psychoanalyse und die Individualpsychologie haben innerhalb ihrer Forschung, die man gewiß mit Recht auch in den großen Bereich der empirischen Forschung einbeziehen kann, immer wieder mit Beiträgen zum Problem des Erziehungsstils aufgewartet. Hier stehen im Vordergrund die meist durch lebensgeschichtliche Ereignisse fixierten Einstellungen und unzulänglichen Sinndeutungen der Eltern-Kind-Beziehungen — Vater-Sohn, Mutter-Tochter, Vater-Tochter usw., die dann zwangsläufig immer zu Formen der Fehlerziehung führen. Die prägnantesten und auffälligsten Fehlformen und Unerziehungsstile scheinen sich gerade dann zu ergeben, wenn die Verhaltensorganisationen von Erziehungspersonen einseitig fixiert und eine sachgemäße Anpassung an das erzieherisch Geforderte nicht mehr möglich wird. Ein Schüler FREUDS, FRIEDJUNG<sup>5)</sup>, hat schon sehr früh eine klare und knappe Schilderung von Stilen der Fehlerziehung gegeben — Verwöhnung,

Vernachlässigung und Inkonsequenz. Im allgemeinen kann man, wenn man den tiefenpsychologischen Beitrag zur Stilforschung betrachtet, sagen, daß er deutlich gemacht hat, daß es so etwas wie Überpräganz der Verhaltensorganisation gibt, die zu relativ eindeutigen und klaren Stilformen der Fehlerziehung führt, daß diese Überpräganz aber immer schon ein Anzeichen für Starrheit, Autismus und Mangel an Flexibilität und Anpassung ist. Bei KÜNKEL<sup>6)</sup> treffen wir auf die Stilpaare „ichhafte und sachliche Erziehung“, bei ADLER<sup>7)</sup> auf das Stilpaar „entmutigende und ermutigende Erziehung“ – Formulierungen, die ganz und gar aus ihrer speziellen Anthropologie heraus verständlich werden. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Denkmodelle. Während FREUD im wesentlichen negative Erziehungsstile schildert, greifen KÜNKEL und ADLER auf das Modell einer Plus-Minus-Bestimmung zurück – im Grunde sind viele Stilpaare in diesem Denkmodell gedacht: autokratisch-demokratisch, autoritär-demokratisch, autoritär-freiheitlich, autoritär-integrativ und dominant-integrativ. Neuerdings hat SPRANGER das Denkmodell der polaren Stilformen verwandt. Sie alle kennen die drei Stilpaare, die er in den „*Pädagogischen Perspektiven*“ dargestellt hat. Ich selbst habe versucht, wenigstens einige Stilformen auch als polare Strukturen zu charakterisieren, z. B. den Stil des Verstehens und den Stil des Forderns<sup>8)</sup>. Hier werden Verstehen und Fordern nicht als sich ausschließende Einstellungen bezeichnet, sondern als sich ergänzende. Das eine Mal kann der Pol des Verstehens dominant, das andere Mal, der des Forderns dominant werden, und auf dieser Dimension gibt es eine Reihe von Zwischenformen. Das, was nun „gute“ Erziehung ist, ist also immer in irgendeiner Form Synthese von Verstehen und Fordern, also „verstehendes Fordern“ oder „forderndes Verstehen“.

Ich vermute, daß man erzieherisches Geschehen und erzieherisches Handeln immer mehr oder weniger sachgemäß erst dann bestimmen kann, wenn man diese polare Strukturiertheit voraussetzt. Die Akzentuierung nach der einen oder anderen Seite ist dann vielfältig bedingt und auch natürlich vorwiegend durch die Situation, die Eigenart des zu Erziehenden, die Eigenart des Erziehungsfeldes und nicht zuletzt auch durch die persönlichen Eigenarten der Erziehungsperson. Es ist fraglich, ob mit dem Autokratischen und Demokratischen eine echte Stilpolarität aufgefaßt ist. Eigene empirische Untersuchungen ergaben, daß man das autokratische (autoritäre) Verhalten als eine Entartungsform eines positiv ergänzend zum demokratisch-freiheitlichen Stil gelagerten (autoritativen) Verhaltens auffassen kann. Ich habe dieses positive, polar zum freiheitlichen gelegene Verhalten als „autoritatives“ Verhalten bezeichnet.

Es ließ sich auch durch empirische Untersuchungen nachweisen, daß das positive Erziehungsverhalten „spielt“ zwischen den beiden Polen des Autoritativen (nicht Autoritären) und des Freiheitlichen, und daß autoritäres Verhalten und *laisser-faire*-Verhalten eigentlich Stile der Unerziehung sind oder in sie hineinführen. Daraus ergab sich ein für die weitere empirische Forschung ergiebiges Denkmodell, nämlich daß man Erziehungsstile am besten als polare Strukturen auffaßt, daß man aber die Möglichkeit einbezieht, daß jeder dieser Pole sich emanzipieren kann, und damit sich aus der Kontrolle des anderen begibt und entartet. HEINRICH DIETZ<sup>9)</sup> hat hier,

meiner Ansicht nach, zu Recht von einer Art Kernspaltung gesprochen. Auf diese Analyse der Erziehungsstile gehe ich hier nicht weiter ein<sup>10)</sup>.

Innerhalb dieses ersten Aspektes, der also im wesentlichen nach der Verhaltensorganisation fragt und ihre Wirkung im Erziehungsfeld feststellt, liegt eine Reihe von Schwierigkeiten und Problemen für die empirische Forschung, auf die ich kurz hinweisen möchte.

1. Es wird im allgemeinen nicht deutlich genug unterschieden zwischen Einstellung und Verhalten<sup>11)</sup>. Das Einstellungsinsgesamt einer Erziehungsperson hat seine Wurzel in der Gesinnung der Persönlichkeit, d. h., im wesentlichen in ihren spezifischen Sinngabeleistungen und in ihrer Werthaltung. Einstellungen kann man heute verhältnismäßig sicher mit Hilfe von Einstellungsfragen und Skalierungsmethoden untersuchen.

Verhalten ist, streng genommen, nur der systematischen Dauerbeobachtung zugänglich. Verhaltensbeobachtung ohne Einstellungsuntersuchung ist insofern immer problematisch, als das Verhalten ja als eine Resultante aus dem latenten Einstellungskomplex und den selektierenden und fordernden Wirkungen der Gesamtsituation verstanden werden muß. Einstellungsuntersuchungen ohne Verhaltensbeobachtung dagegen geben keine Auskunft darüber, was sich wirklich in dieser Situation und im Verhalten durchsetzt. Verhaltensbeobachtung und Feststellung ohne Einstellungsuntersuchung geben auch keine sichere Auskunft über die Gesamtwirkung einer Erziehungsperson in dem Erziehungsfeld. (Das wäre eine erste Forderung, die an diesen Untersuchungsbereich gestellt werden müßte.) Einige Untersuchungen haben ergeben, daß der Einstellungskomplex – die Gesinnung – einer Person stärker strukturierend auf das Erziehungsfeld wirkt, und vor allen Dingen stärker die Gesamtatmosphäre eines Erziehungsfeldes bestimmt, als einzelne Verhaltensweisen, die man verabredungsgemäß diesem oder jenem Erziehungsstil zuordnen kann. Eine insgesamt wohlwollende Einstellung mit kräftigem Einschlag von Verstehensbereitschaft und dem Bedürfnis, dem Schüler zu helfen, im allgemeinen einem freiheitlichen Erziehungsstil zuzuordnen, vermag unter Umständen einzelne „autoritäre“ Verhaltensweisen und autoritär zu klassifizierende Stereotypen in ihrer Wirkung zu eliminieren.

2. Das weist uns auf ein noch völlig ungeklärtes Problem hin, nämlich, welche Grundeinstellungen denn überhaupt die verschiedenen Erziehungsstile charakterisieren und welche Verhaltensweisen wir den einzelnen Erziehungsstilen zuordnen sollen. Ich habe eine Anzahl dieser Verhaltensweisen innerhalb beobachteter Grundeinstellungen zusammenzustellen versucht – das allein ist noch sehr unvollständig, es fehlt eine so sorgfältige Verhaltensinventur des Erziehers, wie wir sie z. B. von WINNEFELD für das unterrichtliche Verhalten bekommen haben, der bis heute nahezu 80 verschiedene Verhaltensweisen klassifiziert hat.

Innerhalb dieser möglichen Verhaltensweisen, die wir einem Stil zuordnen können, vermögen wir dann auch noch ein persönliches Verhaltensprofil zu eruieren, das dem dominanten Stil dann seine besondere Farbe gibt. Es bleibt aber immer außerordentlich schwer, auf Grund von Verhaltensbeobachtungen von einer

Person zu sagen, sie sei ausgesprochen autoritär, von einer anderen — sie sei ein freiheitlicher Erzieher.

Innerhalb dieses Aspektes stößt man natürlich auch auf selegierende Faktoren des inneren Feldes. Verhalten ist nicht nur Resultante aus dem Einstellungsinsgesamt und äußerer Situation, z. B. übergroße Klasse oder massierte Vorpubertätseigentümlichkeit einer Klasse oder dominante geschlechtliche Leitbilder, koedukative Situation usw., sondern dieses Einstellungsinsgesamt hat sich auch durchzusetzen gegenüber Eigentümlichkeiten des inneren Feldes, z. B. des Temperamentes, der funktionalen Flüssigkeit oder Starrheit, der Differenziertheit und Undifferenziertheit der personalen Struktur, des geklärten oder ungeklärten Trieb- lebens usw. Im Grunde genommen steht der Erzieher immer in der existentiellen Situation der Spannung von dem, was er tun und sein, und wie er gerne sein und tun möchte auf der einen Seite und dem, was und wie er wirklich hic et nunc in der Unterrichts- und Erziehungssituation zu sein und zu tun vermag. So wird unter Umständen eine wohlwollende Einstellung, die man dem freiheitlichen und vielleicht auch dem autoritativen Stil zuordnen darf, völlig verzerrt, verbogen und verformt durch eine sich im Laufe der unterrichtlichen Erziehertätigkeit heraus entwickelnde, ehrgeizige Gespanntheit oder notwendige Strenge, und kommt deswegen nicht an, weil das Temperament bis in die sprachlichen Äußerungen hinein zu wenig vital, zu monoton, zu wenig nachdrücklich ist. Seltsamerweise sind die Einstellungsuntersuchungen und Verhaltensuntersuchungen Schüler betreffend in Klassen verhältnismäßig gering. Ich selbst habe einige schüchterne Versuche mit dem Konfliktaufsatz und anderen Aufsätzen gemacht, die uns über aggressive und tolerante Einstellungen von Schülern Auskunft zu geben vermögen, z. B. in einer auch zahlenmäßig ausdrückbaren Proportion von aggressiven zu toleranten Einstellungen in einer Klasse in dem AT-Quotienten (Aggressions-Toleranz-Quotienten).

Die Hypothese, daß viel aggressives Verhalten in einer Klasse, also ein hoher AT-Quotient, Beweis für den autoritären Erziehungsstil eines Lehrers sei, hat sich nicht beweisen lassen, wohl aber spricht viel für die Hypothese, die besagt, daß da, wo bei den Schülern viel aggressive Einstellung vorhanden ist, also vor allem latente Aggressivität, mit größerer Sicherheit auf einen autoritären Erziehungsstil geschlossen werden kann. Als sicher kann angenommen werden, daß eine aggressive Einstellung des Lehrers mehr Bereitschaften zu aggressivem Verhalten bei den Schülern schafft, als eine wohlwollende, tolerante Einstellung des Lehrers. Unter Umständen treffen wir in ausgesprochen autoritär geführten Klassen wenig wahrnehmbare Aggressivität. Sogenannte artige Klassen sind aber oft mit latenten aggressiven Einstellungen aufgeladen. Im übrigen sind die Formen der Aggressivität außerordentlich mannigfaltig<sup>12)</sup> — aber darauf will ich hier nicht eingehen. Autoritär gefärbte Einstellungen des Lehrers, die aus Verantwortung und aus einer bestimmten Vorstellung „wie man erziehen sollte“ beherrscht werden, bleiben nachweislich dennoch wirksam z. B. in der Weise, daß eine erregt-gespannte Atmosphäre entsteht, die ihrerseits wieder Nährboden für aggressives Verhalten werden kann. Tolerante Einstellungen der Schüler zueinander hingegen werden in ein-

deutiger Weise häufiger beobachtet in Klassen, die freiheitlich geführt werden.

Es soll nun noch kurz der *zweite Forschungsansatz* charakterisiert werden. Dieser Ansatz zielt auf eine Diagnose der Gruppenstruktur — man kann diese Gruppenstruktur erkunden, in dem man Sozialtests verwendet. In meinen eigenen Untersuchungen habe ich hier den FLANAGAN-Test<sup>13)</sup> und die soziographische Aufnahme als geeignet erfahren. Der FLANAGAN-Test fragt die Schüler nach den ärgerlichen und freudigen Ereignissen in der Schulklasse. Er zielt damit hin auf eine Bekundung der Lagebefindlichkeit — wie es GOTTSCHALDT<sup>14)</sup> genannt hat — des einzelnen Schülers in der Klasse. Über diese Bekundung des einzelnen Schülers hin kann die Gesamtlagebefindlichkeit in einer Klasse — ebenfalls wieder durch einen Quotienten ärgerlicher und freudiger Ereignisse, also ihre Gestimmtheit, ihr Wohlbefinden oder Nichtwohlbefinden — erkundet werden. Diese Lagebefindlichkeit ist ein zentraler Faktor, der in weite Bereiche des Verhaltens, des Erlebens, der Lernantriebe, ja des Wertens und Wollens, des Wahrnehmens, und vor allen Dingen in aktuelle Antriebsbereitschaften, hineinwirkt und spezifische Arten von Erfolgserlebnissen und Sättigungserlebnissen innerhalb einer Klassensituation bewirkt. Die Untersuchungen, die mein Schüler HANS MEISTER<sup>15)</sup> durchgeführt hat, haben außerdem ergeben, daß man dieses Feld „Klasse“ gleichsam als ein Feld von emotionalen Zonen ansehen kann, daß diese Zonen verschieden positiv oder negativ gefühlsmäßig besetzt sein können, und daß es für eine Klasse kritische Zonenbereiche gibt, in denen sich die Konflikte häufen. Es wird ersichtlich, wo die Erlebnisse negativer oder positiver Art sich häufen, es wird deutlich, mit welcher Differenziertheit in den einzelnen Zonen erlebt wird und man gewinnt eine Hypothese über den Erziehungsstil eines Lehrers in der Klasse; vor allen Dingen eine differenzierte Erfahrung und Analyse der Klassenatmosphäre, ein indirekter Hinweis auf die Tatsache, ob der Erziehungsstil mehr dem autoritären Pol zuneigt in der gespannten Atmosphäre oder mehr dem freiheitlichen Stil der gelösten Atmosphäre. In einer weiteren Untersuchung mit dem Soziogramm, die mein Schüler LOTHAR MÜLLER<sup>16)</sup> durchgeführt hat, ließ sich ein differenzierter Hinweis auf die Tendenz einer bestimmten Stilform des Lehrers zeigen. Das Soziogramm gibt uns im wesentlichen Aufschluß über zwei Prozesse, den Prozeß der Stabilisierung, der sich im wesentlichen ausdrückt in den wechselseitigen Wahlen, also die horizontale Gliederung des Gebildes betrifft, und den Prozeß der Rangdifferenzierung, der die vertikale Gliederung betrifft. Aus dem dynamischen Verhältnis dieser beiden Prozesse zueinander ergeben sich nun verschiedene Möglichkeiten. Das Zusammenspiel kann nach dem Vorbild mathematischer Funktionen dargestellt werden. Nehmen wir die Intensität, mit der die beiden Prozesse wirken als Koordinaten eines Bezugssystems an, wobei dem Schnittpunkt der Koordinaten ein mittlerer Intensitätsgrad zukäme, so liegen die vielgenannten Führungsstile auf einer Geraden, die von links oben nach rechts unten durch den Mittelpunkt des Systems geht. Ein genaues Gleichgewicht beider Prozesse hätten wir in diesem Mittelpunkt. Dort würden sich also autoritative und freiheitliche Momente das Gleichgewicht halten. Auf dieser Basis erscheint es also möglich, aus den gewonnenen soziometrischen Daten auf eine vorwiegende Tendenz im Führungsstil der untersuchten Klasse zu

schließen. Dazu müssen jedoch noch weitere Normwerte für die Merkmale festgestellt werden. Sie liegen noch nicht vollständig vor. Ich zweifle aber nicht, daß wir über diese Erkundung der Normwerte hinweg zu berechtigten Hypothesen kommen. Natürlich gibt es auch noch eine Reihe von anderen Symptomen, die uns eine Diagnose von Erziehungsstilen ermöglichen. Als sehr bedeutsam haben sich, wie wir eben andeuteten, bestimmte Charakteristika des sozialen Feldes und des Erziehungsfeldes erwiesen. Viele beliebte Schüler und viele Außenseiter ließen fast immer die Vermutung auf einen autoritären Erziehungsstil zu; ebenso bedeutsam ist das Verhältnis von Prestige- und Leistungsposition. Fast immer waren mit dem autoritären Stil auch Situationen gekoppelt, die auf einer Koartierung des sozialen Gesamtverhaltens sowohl von Lehrern als auch Schülern beruhte. Autoritär geführte Klassen wiesen fast immer auch ein koartiertes Beurteilungsschema — ein Symptom für mangelnde soziale Reife — gegenüber den eigenen Mitschülern auf, so daß sich signifikante Unterschiede zwischen der Beurteilung eines Mitschülers als Spielkamerad, als Arbeitskamerad oder als Fahrtenkamerad nicht mehr nachweisen ließen. Aber auch quasi-erzieherisches Verhalten, wie es sich in der Notengebung (Dimension Begabung und Leistung) äußert, kann Rückschlüsse auf den Erziehungsstil zulassen u.v.a. Man wird fordern müssen, daß jede Diagnose, die sich auf den Erziehungsstil bezieht, vieldimensional sein muß.

## *II Zum Unterrichtsstil*

Bei der Bestimmung von Unterrichtsstilen kann man als Denkmodell das sogenannte pädagogische Dreieck<sup>17)</sup> verwenden: Lehrer-Schüler-Stoff. Je nachdem, wie der Lehrer diese Situation versteht, wie er sich selbst versteht als Lehrer, wie er den Schüler versteht und nimmt, und wie er den Unterrichtsgegenstand auffaßt, deutet und in seine Zielsetzungen einordnet, werden sich möglicherweise Grundstile des Unterrichtsgeschehens und des unterrichtlichen Verhaltens ergeben. Natürlich steht in diesem Zusammenhang dann auch eine spezifische Wahl von unterrichtlichen Methoden und meist auch eine vorbewußte Auffassung und Deutung von den Lernvorgängen mehr oder weniger spezieller, auf die Altersstufen bezogener Art.

Dieses Denkmodell ist zu eng. Alles unterrichtliche Geschehen vollzieht sich in Situationen, die vorwiegend auch soziale Situationen sind.

Es bedarf keiner großen, weitläufigen Begründung, daß die soziale Situation bedeutsam ist für den Unterrichtsvorgang, für Lehren des Lehrers und das Lernen der Schüler, denn — jede soziale Struktur enthält ein spezifisches Lernstimulans. Das gilt sowohl für die Gesamtsituation, etwa als Atmosphäre des Gelöstens, des Wohlwollens und der Gespanntheit und der verschärften Kontrolle, wie auch für spezielle soziale Situationen, wie sie einzelne Unterrichtsmethoden schaffen. Die Zahl der Lernantriebe wie auch ihre Modifikation ist wesentlich bestimmt von dem sozialen Feld, in dem gelernt wird<sup>18)</sup>.

Wenn jede soziale Situation die Lernantriebe nachdrücklich beeinflusst, fördert

oder hemmt, darf man weiterhin voraussetzen, daß die verschiedenen sozialen Situationen bestimmten kindlichen Lerntypen, wie auch bestimmten Lehrtypen, besonders entgegenkommen.

Man kann nun Unterrichtssituationen unterscheiden, die vorwiegend die Dominanz des Lehrers garantieren und andere, die dem Schüler größere Freiheitsgrade geben. Ich selbst habe in diesem Zusammenhang einmal acht, einmal zehn solcher Unterrichtssituationen beschrieben<sup>19)</sup>. Ich zähle sie hier kurz auf: „Frage und Antwortbetrieb“, „Schülergespräch“, „Partnerarbeit – besser Paararbeit“, „Gruppenarbeit“, „Lehrervortrag“, „Von Schülern mitgeplante Arbeit“, „Vom Lehrer allein geplante Arbeit“, „Schülervortrag“ usw. Eine genaue und sachgemäße Analyse dieser Situationen wurde bis heute kaum in Angriff genommen.

Es muß darauf hingewiesen werden, daß mit jedem dieser vom Lehrer meist als Methode verstandenen Sachverhalte zu gleicher Zeit eine soziale Situation involviert ist. Das soll kurz nachgewiesen werden an der Situation „Frage und Antwortbetrieb“. „Frage und Antwortbetrieb“ kann verstanden werden als eine Art Verwahrlosungsform des echten Lehrgesprächs oder des echten und gekonnten, „entwickelnden“ Unterrichtsverfahrens. Diese Situation hat folgende Merkmale: Erstens die Tendenz zur Isolierung der einzelnen Schüler, zweitens – sie ist permanente Überprüfungssituation, drittens – sie stellt einen überhöhten Anspruch an den Schüler, sich dem Denkstil des Lehrers anzupassen, viertens – sie schafft notwendigerweise eine Gruppierung der Schüler, in solche die folgen und nicht folgen können, fünftens – sie favorisiert die extravertierten gegenüber den introvertierten Schülern und sechstens – sie erhöht beim Lehrer die Gefahr einer falschen Begabungseinschätzung der Schüler. Die Anpassungsfähigen, die den Erwachsenenstil des Lehrers in echter oder unechter Weise mitvollziehen, werden im allgemeinen favorisiert. Es darf hinzugefügt werden, daß diese Unterrichtssituation im Schnitt 50 bis 70 Prozent der bisher von uns empirisch untersuchten Unterrichtssituationen in Schulklassen ausmacht.

Wenn jede solcher Unterrichtssituationen ein spezifisches Lernstimulans für die Schüler enthält und dem Lehrer eine spezifische Befriedigung seines Unterrichtsverhaltens gibt, so ist damit ein Sachverhalt aufgewiesen, der höchste Beachtung verdient.

Man kann nun das Gesamtunterrichtsverhalten des Lehrers, seinen Unterrichtsstil, dadurch näher charakterisieren, daß man zunächst einmal die Art der Feldbesetzung, die das Verhalten involviert, beachtet. Feldbesetzung meint hier, die charakteristische Art wie Unterrichtssituationen ins Spiel gebracht werden. Hier kann man die Stilcharakteristik auf zwei polaren Dimensionen vorantreiben. Ich unterscheide den koartierten und den offenen Unterrichtsstil. Unter koartiertem Unterrichtsstil verstehe ich ein Unterrichtsverhalten, das eine oder wenige Unterrichtssituationen favorisiert, unter offenem Unterrichtsstil verstehe ich ein Unterrichtsverhalten, das möglichst viele Unterrichtssituationen umgreift. Die zweite Dimension, auf der das Unterrichtsverhalten beschrieben werden kann, ist die Dimension elastisch-formalisiert. Mit elastischem Verhalten meine ich ein Verhalten,

das Unterrichtssituationen und Methoden in engem Kontakt mit dem Unterrichtsvorhaben ins Spiel bringt. Der formalisierte Unterrichtsstil ist dadurch gekennzeichnet, daß viele Unterrichtssituationen verwandt werden bei einem Minimum an Überprüfung, ob diese Unterrichtssituationen dem Unterrichtsgegenstand angepaßt sind. Man könnte diesen Stil unter Umständen auch „Stil der pädagogischen Betriebsamkeit“ nennen oder als eine Art Manierismus verstehen. Interessant ist bei einer solchen empirischen Erkundung von Unterrichtsstilen, daß es Lehrer gibt, die einen hohen Grad von Bewußtsein haben, den man dadurch überprüfen kann, daß man sie schätzen läßt, in welcher Größenordnung wohl die verschiedenen Unterrichtssituationen in ihrem Unterricht vorkommen.

Die Lehrer fallen hier in zwei deutlich voneinander unterschiedene Gruppen auseinander. Die Einen, die verhältnismäßig gut schätzen — ich würde sagen, sie haben ein ausgezeichnetes soziales Wahrnehmungsvermögen und ein gutes Schätzungsvermögen für diesen Sachverhalt — und die anderen, die sich in einem gar nicht mehr vorstellbaren Maße verschätzen. Das weist u. a. auch darauf hin, wie wenig bewußt dieser Sachverhalt sein kann, um den es hier geht. Der ganz einfache, banale Tatbestand, Methoden schaffen soziale Situationen, soziale Situationen bewirken Modifizierungen des Lernvorgangs und hemmen oder fördern Lernantriebe, favorisieren bestimmte Lern- und Lehrtypen, bleibt weithin noch unterschwellig.

Man kann die kritische Frage stellen, ob auch Kinder dieses Situationsbewußtsein<sup>20)</sup> haben — das konnten wir nun allerdings in unseren Untersuchungen eindeutig nachweisen: Kinder vom 5. Schuljahr an vermögen diese Unterrichtssituationen mit beachtenswerter Deutlichkeit und Schärfe voneinander zu unterscheiden, außerdem haben sie eine deutlich wertende Stellungnahme zu diesen Unterrichtssituationen. Es besteht hier sowohl ein altersbestimmtes, als auch individuelles Vorzugssystem für die verschiedenen Unterrichtssituationen.

Es gibt nun eine weitere Möglichkeit, den Unterrichtsstil zu bestimmen. Man kann von den Lehreraktivitäten ausgehen — das tut im wesentlichen WINNEFELD<sup>21)</sup>. Er hat hier bis zu 80 spezifische Lehreraktivitäten unterschieden, die nun von dem einzelnen Lehrer in sehr verschiedener Weise verwandt werden. Nachdem er diese Lehreraktivitäten in Unterrichtsverläufen aufgenommen hat, erarbeitete er mit relativ einfachen Mitteln ein Situationsprofil, das im wesentlichen zehn Dimensionen hat. Analysiert man diese WINNEFELDSchen Ergebnisse und setzt sie in bezug zu verschiedenen Unterrichtsstilen, wie wir sie nachweisen konnten, so fällt auf, daß WINNEFELD im wesentlichen auf die Lehreraktivitäten in einer Gruppe von Unterrichtssituationen bezogen ist, die mehr oder weniger der Dominanz des Lehrers Rechnung tragen. Im Vordergrund steht das Lehrgespräch bzw. der Frage- und Antwortbetrieb und der Lehrervortrag. Ich vermute, daß dieser Ansatz über Lehreraktivitäten hinweg Unterrichtsstile zu erkunden, sehr bedeutsam ist. Eine genauere Analyse der verschiedenen Lehreraktivitäten läßt deutlich eine Gruppierung dieser Aktivitäten in solche, die stärker motiviert sind in dem Dominanzbedürfnis des Lehrers und in solche, die dem Schüler einen größeren Freiheitsgrad geben.



In der Forschung wird man hier m. E. aber erst weiterkommen, wenn als Pendant zu den Lehreraktivitäten auch die Schüleraktivitäten beobachtet und registriert werden. Lehreraktivität bewirkt nämlich nicht nur Lernverhalten des Schülers, sondern gibt den verschiedenen Möglichkeiten des Kindes, sich mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen, mehr oder weniger freien Raum.

ERNST MEYER<sup>22)</sup> hat in seinen Veröffentlichungen m. E. sowohl die Lehre von den Situationen wie auch die von den Lehrer- und Schüleraktivitäten gefördert. Er hat für verschiedene Unterrichtsgegenstände, Unterrichtseinheiten und Fächer Situationsprofile aufgestellt und ihre Größenordnung bestimmt. Bei der Analyse dieser MEYERSchen Profile wie auch der Diagramme der Lehrer- und Schüleraktivitäten<sup>23)</sup> wird deutlich, daß hier im wesentlichen Unterrichtssituationen und Verhaltensweisen im Spiel sind, die Schülern einen größeren Freiheitsgrad gewähren.

Stilbestimmung bezüglich des Unterrichts führen, wie es scheint, immer in irgendeiner Weise auch zu Stilbestimmungen bezüglich des Erziehungsstils.

Unterrichtsstil und Erziehungsstil scheinen in einem Zusammenhang zu stehen. Vielleicht formulieren wir dies aber vorsichtshalber doch zunächst einmal als eine Frage. Kann der Erziehungsstil etwa autoritär sein, der Unterrichtsstil freiheitlich? Oder umgekehrt: Kann bei einer freiheitlichen Erziehung der Unterrichtsstil autoritär sein? Zweifellos ist es so, daß es der Unterricht mit einer Art Führung zu tun hat, einer Führung, die mehr oder weniger streng sein kann, mehr oder weniger Freiheit für den Schüler gibt.

Wir konnten beobachten, daß, wenn ein Erziehungsstil z. B. der autoritäre, dominant ist, der Lehrer vorwiegend dazu neigt, bestimmte Unterrichtssituationen zu favorisieren, den Reichtum der Unterrichtssituationen einschrumpfen zu lassen und seinen Unterricht zu stilisieren. Das Dominantwerden eines Erziehungsstils beeinflußt zweifelsohne den Gesamtcharakter des Unterrichtsfeldes, den Gesamtcharakter der Klassensituation, motiviert die Begegnung mit den Unterrichtsgegenständen, motiviert das Verhalten der Schüler zueinander, das Verhalten der Schüler zum geschaffenen Werk und endlich auch das Verhalten zum Lehrer und zur Institution — der Schule.

Das Dominantwerden eines Erziehungsstils bildet und verfestigt Einstellungen auf seiten des Lehrers und auf seiten der Schüler und schafft spezifische Lehrer-, Schüler-, Lern- und Lehrverhältnisse. Das wieder schafft verschiedene Leistungs- und Lernbereitschaften, öffnet oder schränkt sie ein.

Der „koartierte Unterrichtsstil“ wird im allgemeinen von Lehrern gewählt und praktiziert, die ihrer gesamten Persönlichkeitsstruktur nach eng sind und eine Neigung zur Starrheit haben. Ihr soziales Wahrnehmungsvermögen ist beschränkt und ihr Situationsempfinden im allgemeinen gering (soziale Sensibilität).

Lehrer, die den „offenen Unterrichtsstil“ praktizieren, die also Sinn und Empfinden für die Ergiebigkeit verschiedener und vielfältiger Unterrichtssituationen haben, sind in ihrem Persönlichkeitsgefüge weniger starr. Ihr soziales Wahrnehmungsvermögen ist entwickelt. Sie sind, wie es scheint, mehr die geborenen Klassenlehrer.

Die Tendenz zum Koartieren, zum Schrumpfen der Unterrichtssituationen zeigt sich auch beim Repertoire der Verhaltensweisen des Lehrers. Der starre Lehrer hat verhältnismäßig wenig differenzierte Verhaltensweisen. Schon, wenn man das Repertoire seiner Fragestellung analysiert, stellt man fest, daß immer weniger Typen von Fragen wiederkommen, etwa nur die Feststellungsfrage, die Entscheidungsfrage oder die Suggestionsfrage. Aber auch viele andere mögliche Verhaltensweisen, wie sie etwa in dem Profil, das ERNST MEYER<sup>24)</sup> mitgeteilt hat, zum Ausdruck kommen, fehlen mehr oder weniger.

Der Lehrer, der den „offenen Stil“ praktiziert, hat im allgemeinen auch ein viel größeres Verhaltensrepertoire. Auf der anderen Dimension „formalisiert-elastisch“ werden andere Eigenschaften des Lehrers deutlich. Diejenigen Lehrer, die den „elastischen Stil“ bevorzugen, sind im allgemeinen ihrer Persönlichkeitsstruktur nach differenzierter, im ganzen Wesen feingliedriger und feinfühlicher. Sie haben vielleicht auch einen stärkeren Einfluß in der Richtung der Einfühlung und des sozialen Taktes. Hier könnte man von einer Art „methodischem oder didaktischem Takt“ reden, der in der Angemessenheit der Situation an den Gegenstand seinen Ausdruck findet. Der „formalisierte Stil“ wird bevorzugt von Lehrern, die zu Stereotypen neigen. Es wird deutlich, daß sowohl der „koartierte Stil“ als auch der „formalisierte Stil“ stärkere Beziehungen zu dem Tatbestand der Verfestigungsformen haben, dem ein Lehrer im Unterrichtsgeschehen unterliegen kann, während diejenigen Lehrer, die den „elastischen Stil“ und den „offenen Stil“ wählen, ein Minimum an Stereotypen und Verfestigungsformen aufweisen. So könnte man hier zwei Gruppen von Stilen unterscheiden, die wahrscheinlich im engeren Zusammenhang mit Erziehungsstilen stehen. Das Moment der Starrheit, der Stereotypen und der Verfestigungen ist bei der Analyse des autoritären Typus immer wieder als Wesensmerkmal aufgetaucht<sup>25)</sup> bei einem Mangel an Einfühlung, an Elastizität und Beweglichkeit, während der „elastische Unterrichtsstil“ und der „offene Unterrichtsstil“ stärkere Affinitäten zu dem „freiheitlichen Erziehungsstil“ haben.

Es wird also im wesentlichen auf folgende Komponenten zu achten sein, wenn man empirische Stilforschung betreiben, speziell das Problem des Zusammenhangs von Unterrichtsstil und Erziehungsstil, angehen will: Zunächst einmal gilt es, Feldstrukturen zu erkunden, zweitens Verhaltensstrukturen sowohl auf seiten des Lehrers wie auf seiten der Schüler und drittens Persönlichkeitskomponenten auf seiten des Schülers und insbesondere des Lehrers zu erkunden, denn bei der Ausprägung von Stilen ist natürlich im allgemeinen der Lehrer, der gewichtigste Faktor.

### *Anmerkungen*

- 1 J. P. RUPPERT: Seelische Grundlagen der sozialen Erziehung II (Sozialpsychologie im Raum der Erziehung). JUL. BELTZ, Weinheim, 4. Aufl. 1964.
- 2 Der Vortrag von LEMBERG bezieht sich auf die Analyse von Großfeldern in unserem Sinn.

- 3 RUPPERT, J. P.: Die Schule als Erziehungsfeld; in: Handbuch für Lehrer, Bd. III. Gütersloh 1963.
- 4 DIETRICH, G.: Pädagogische Stilform und Sozialpersönlichkeit des Kindes in: Schule und Psychologie 1964/1, außerdem ein mir dankenswerterweise zur Verfügung gestellter Auszug aus einer Habilitationsschrift.
- 5 FRIEDJUNG, J. K.: Zur Kenntnis kindlicher Milieutypen. Ztschrift. für Kinderheilkunde 58, 1937.
- 6 KÜNKEL, FR.: Charakter, Wachstum und Erziehung, Leipzig 1931; Jugendcharakterkunde, Schwerin 1930.
- 7 ADLER, A.: Praxis und Theorie der Individualpsychologie, München 1927, 3. Aufl.
- 8 RUPPERT, J. P.: Erzieherpersönlichkeit und Stilformen der Erziehung; in: Handbuch der Psychologie, Bd. 10, Göttingen 1959.
- 9 DIETZ, H.: Autorität und Ordnung in Schule und Gemeinschaft, Frankfurt a. M., 1960.
- 10 RUPPERT, J. P.: Seelische Grundlagen . . . III. Bd. a.a.O.
- 11 NEWCOMB, TH. M.: Sozialpsychologie. Deutsche Übersetzung, Meisenheim am Glan, 1959.
- 12 RUPPERT III: Beitrag von HEIDI MEISTER: Aggressivität und Toleranz als Einstellungen im Schulalter.
- 13 Siehe Literaturangaben unten.
- 14 GOTTSCHALDT, K.: Zur Psychologie der Wir-Gruppe; in: Zeitschrift für Psychologie (zugleich Zeitschrift für angewandte Psychologie). Bd. 163, Leipzig 1959, Heft 3/4.
- 15 MEISTER, HANS: Das Schulklassen-Klima; in: J. P. RUPPERT — Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung, Band III. Weinheim 1965, S. 305—344.
- 16 MÜLLER, L.: Das MORENO-Soziogramm im Rahmen der vergleichenden Schulklassenforschung; in: J. P. RUPPERT — Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung, Band III. Weinheim 1965, S. 347—464.
- 17 SCHIEFELE, H.: Motivation im Unterricht. Beweggründe menschlichen Lernens und ihre Bedeutung für den Schulunterricht. München 1963.
- 18 LEWIN, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern 1963.
- 19 RUPPERT III. S. 58 ff.
- 20 RUPPERT, J. P.: Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung, Band III. Weinheim 1965, S. 80 ff.
- 21 Siehe unten ausführlicher Hinweis auf die Arbeiten von WINNEFELD.
- 22 MEYER, E.: Offene Schultür. Worms 1957.
- 23 MEYER, E.: Unterrichtsvorbereitung. Bochum o. J.
- 24 MEYER, E.: a.a.O.
- 25 ADORNO, TH.: The authoritarian personality. New York 1959.

### *Weitere Literatur*

- TAUSCH, R. u. A.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1963
- WINNEFELD, F.: Über die Sozialstruktur pädagogischer Situationen des Jenaplans. Habilitationsschrift der Pädagogischen Fakultät der FRIEDRICH-SCHILLER-Universität. Jena 1948.
- derselbe: Zur Analyse des Unterrichtsgeschehens; in: Wissenschaftliche Zeitschrift der MARTIN-LUTHER-Universität Halle-Wittenberg. Jahrg. III (1953), Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe, Heft 1, S. 169—191.

- derselbe: Fortschritte in der psychologischen Analyse von Unterrichtsverläufen. Sonderdruck aus: Bericht über den 19. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Köln 1953, S. 201—203.
- derselbe: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Beiträge zur Pädagogischen Psychologie. München/Basel 1957. (Beiheft 7 der Zeitschrift: Schule und Psychologie).
- derselbe: Zum unterrichtlichen Lernprozeß. Sonderdruck aus: Bericht über den 21. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Bonn 1957.
- LEWIN, K., LIPPIT, R., WHITE, R. K.: Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. In: Journal of Social-Psychology 10 (1939).
- FLANAGAN, J. C.: The Critical Incident Technique; in: Psychological Bulletin, 51. Jg., 1954.